POUR UNE VISION PROSPECTIVE DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE. LE SYSTÈME ÉDUCATIF BURKINABÈ À L'HORIZON 2025

Pr Fernand SANOU[1]

L'objectif de la présente réflexion est d'esquisser la manière dont les pays africains pourraient transformer radicalement leurs systèmes éducatifs en les faisant passer d'une finalité essentiellement sélectionniste qui les a caractérisés jusqu'ici à une finalité sociale plus démocratique et plus adaptée au contexte émergent de mondialisation et de développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC).
La présente réflexion s'articule autour de trois points essentiels :

- les attentes des systèmes éducatifs africains à la lumière de celles des pays développés ;
- la révolution pédagogique des TICE comme opportunité offerte à l'Afrique pour rattraper son retard éducationnel ;
- les défis posés par la mondialisation et les TICE aux systèmes éducatifs africains.

1. Attentes des systèmes éducatifs africains Leçons des pays développés

S'il est vrai que depuis les indépendances, il a été permanemment question de réformer les systèmes éducatifs africains pour, disait-on, les adapter aux réalités africaines, aujourd'hui, leur réforme radicale est devenue un impératif vital. Il s'agit, pour paraphraser notre éminent patriarche, Joseph Ki-Zerbo (1990), de réformer radicalement ces systèmes éducatifs ou périr.

Un système est un ensemble d'éléments interdépendants, dont l'interaction permet ou empêche son bon fonctionnement et celui d'autres systèmes qui lui sont liés. Dans cette optique, tout le monde s'accorde à dire que le système éducatif est primordial pour la société, le système social comprenant l'économie, la culture et la politique, bref, l'ensemble des relations entre les habitants d'un espace géopolitique donné.

---

[1] Enseignant de sociologie de l'éducation, UFR/SH, en disponibilité. Membre de l'équipe d'experts pour l'Etude Nationale Prospective «Burkina 2025».

S'il y a bien un système dont le (mal) fonctionnement mobilise l'attention tant des décideurs que des simples citoyens, c'est le système éducatif. Depuis pratiquement son introduction par l'administration coloniale en Afrique, au début du siècle passé, il est l'objet de critiques plus négatives que positives. De lui on attend beaucoup, qu'il s'agisse d'améliorer la performance de l'économie (même si par ailleurs, on estime que c'est cette performance qui rendra plus efficace le système éducatif), qu'il s'agisse d'inculquer aux jeunes, comme aux adultes dans certaines situations (analphabétisme), des comportements responsables nécessaires à la vie sociale collective, des valeurs socioculturelles constitutives de l'identité nationale.

Les attentes du système éducatif et les critiques négatives qui lui sont souvent adressées ne sont pas le propre des pays africains. Les pays développés, l'Europe et, surtout, les Etats-Unis d'Amérique, semblent s'être construits comme nations modernes et performantes par leur système éducatif.

Nous connaissons le cas de la France, qui a bâti la République grâce à l'école publique, laïque, obligatoire et gratuite, avec ceux que Charles Péguy a surnommés les *«hussards de la République»*, les instituteurs, chargés d'instituer les valeurs républicaines en arrachant les enfants des *«griffes»* du clergé. De nos jours, pendant plus d'une vingtaine d'années, la France a lutté contre ses dinosaures académiques pour réformer son système universitaire et le rendre compétitif par rapport aux systèmes européen et américain, lutte initiée par les ministres socialistes de l'éducation Savary et, surtout, Chévénement, lutte ayant abouti à l'adoption toute récente du système LMD (Licence, Master, Doctorat).

Peut-être connaissons-nous moins le cas de la superpuissance actuelle, les Etats-Unis d'Amérique. Les réformateurs qui ont milité pour la mise en place d'un système d'éducation obligatoire et gratuite disaient que c'était la meilleure manière de garantir l'ordre, de protéger à moindres frais, la propriété privée et d'arracher les enfants à l'influence néfaste de parents indignes et alcooliques (Katz, 1971 : 297-332). Et, depuis lors, de façon systématique, lorsqu'elle se sent menacée de l'extérieur, l'Amérique ausculte son système éducatif pour y puiser les ressources nécessaires à sa protection.

Ainsi en a-t-il été en 1957 lorsque les Américains se sont crus distancés dans la conquête de l'espace par les Soviétiques qui venaient de lancer leur satellite Spoutnik et ont aussitôt réagi en adoptant une loi sur l'Éducation et la Défense, avec un projet dit «*Talent Project*», «*projet talents*» pour mobiliser les tout

jeunes et, naturellement, les bons enseignants, afin de rattraper le retard. Ainsi aussi, plus récemment, en 1983, lorsque les Américains avaient constaté une certaine stagnation de leurs affaires, leurs industries, par rapport à la progression fulgurante des celles des Asiatiques (Japonais, Chinois, Coréens, Taïwanais...), le président Ronald Reagan, avait commandité et supervisé un rapport intitulé «*A nation at Risk*» (c'est-à-dire, «*une nation en péril*») sur la manière dont l'école pouvait et devait insuffler un nouveau dynamisme à ces affaires et redonner le leadership aux USA. Objectif atteint dix ans après si l'on en croit une autre étude par Joseph Nye au titre significatif («*Le leadership américain*») (1992) et qui attribue la puissance de son pays, outre à ses sources militaire et économique, à ce qu'il appelle *«le pouvoir en douceur» ou «capacité d'une nation à influencer les autres par son idéologie, son système de valeurs, sa culture»*, toutes choses transmises et développées à et par l'école. Par la suite, le président Ronald Reagan, se proclamera, lors de sa campagne électorale de 1993, «*The Education President*», signe que l'éducation représentait un enjeu national vital.

L'importance de l'éducation dans le développement économique et social n'a pas échappé aux autorités africaines qui l'ont proclamé aussi bien dans les textes fondamentaux comme les constitutions que dans les discours officiels au cours de réunions des ministres de l'éducation depuis les deux toutes premières d'Addis-Abeba (1961) et de Tananarive (1962) jusqu'aux plus récentes comme celles de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) avec les différentes rencontres sous-régionales préparatoires comme la réunion sous-régionale des ministres de l'éducation des pays du Sahel (Bamako 15-18 janvier 1990) et de suivi annuel depuis lors. Toutefois, le paradigme dominant jusqu'ici était que le développement de l'éducation passait d'abord par celui des secteurs dits productifs (agriculture, industrie, commerce …) qui fourniraient les énormes moyens nécessaires à cet effet. Mais les changements intervenus dans l'environnement socioéconomique, technique, culturel et politique du globe imposent la révision de ce paradigme, dans la mesure où, selon Robert Reich (1993), la matière grise est devenue de nos jours la matière première d'une économie devenue immatérielle.

Les méfaits de la perversion sélectionniste sur les systèmes éducatifs africains

Il faut souligner, ici, la coresponsabilité des institutions internationales, notamment la Banque mondiale, dans l'adoption par les Etats africains de politiques frileuses d'éducation depuis le milieu des années 1980, des ajustements structurels. A partir de cette période, pratiquement tous les pays africains

étaient entrés en crise et avaient connu un dérèglement de leur système économique. Cela a eu un impact sérieux sur les capacités des Etats à répondre à toutes les demandes sociales, en particulier l'emploi et aussi l'éducation. L'intervention des institutions internationales comme la Banque mondiale et le FMI pour redresser la situation avait consisté au délestage des niveaux supérieurs d'éducation, jugés à présent[1] socialement improductifs, au profit de l'enseignement de base jugé socialement plus rentable.

A la fin des années 1980, la Banque mondiale (1988) disait que la déficience du système de formation de l'Afrique subsaharienne se caractérisait par:

- la stagnation des effectifs scolaires totaux qui avaient crû au rythme annuel de 6,5% entre 1960 et 1977, et de 8,9% entre 1970 et 1980 et qui sont tombés à 4,2% entre 1980 et 1983, l'enseignement primaire étant le plus touché (son taux d'accroissement annuel est tombé de 8,4% entre 1970 et 1980 à 2,9% entre 1980 et 1983, soit moins que le taux de croissance de la population, 3,3%);
- la baisse de la qualité de l'éducation, se manifestant par des performances des élèves africains en-deçà de la moyenne internationale en sciences (84% de cette moyenne), maths et lecture (50% de la moyenne);
- la baisse du niveau d'alphabétisation des adultes, consécutive à la stagnation des effectifs primaires.

Cette analyse avait conduit conséquemment à proposer des mesures de «*redressement*» ou «*revitalisation*» basées sur sa philosophie et sa méthodologie générales d'ajustement structurel, de rentabilisation des secteurs jugés fondamentaux et plus immédiatement rentables (le primaire et la recherche), et de réaménagement de la gestion des institutions scolaires de manière à facturer les services aux bénéficiaires et à décharger l'Etat d'activités qui peuvent être (mieux) assumées par le privé. Il s'agissait de maximiser les ressources disponibles en procédant à des ajustements structurels (sectoriels) du système éducatif à ses trois niveaux : primaire, secondaire, supérieur.

Ces mesures ont eu pour effet de briser le lien jusqu'alors maintenu entre diplôme et emploi, surtout au niveau supérieur, l'Etat étant pratiquement le

---

[1] Après avoir encouragé au début des années 1960 le développement de l'enseignement supérieur jugé alors indispensable pour le développement économique, à la suite et sur les conseils d'experts comme Harbison et Myers (1964).

seul employeur des diplômés universitaires africains avec environ 85% des emplois. Un lien qui amenait les Etats à freiner l'expansion de l'éducation en ses niveaux supérieurs pour, disait-on, ajuster la formation à l'emploi. Elles ont tari la source de la promotion sociale par le biais de l'enseignement (supérieur), surtout des couches sociales intermédiaires et inférieures, ce qui a provoqué des crises et des protestations violentes un peu partout dans la sous-région africaine (WISE, 1998: 19-36; Bianchini, 2004).

A la sélection par la planification motivée par l'ajustement de la formation à l'emploi, s'est substituée, avec les PAS éducationnels, la sélection par l'argent, la ploutocratie scolaire. Les Africains les plus nantis préfèrent envoyer leurs enfants dans les établissements scolaires et universitaires occidentaux et, ce faisant, délaissent les établissements nationaux. Toutes choses qui contribuent à la dégradation de la qualité des systèmes éducatifs africains, qualité dont la Banque mondiale elle-même avait déploré la médiocrité dans son diagnostic de 1988.

Cette politique sélectionniste pervertit les systèmes éducatifs africains, en particulier celui burkinabè, en faisant que le maître n'enseigne et l'élève n'apprenne qu'en fonction de l'examen. L'élève ne fournit d'efforts qu'en fonction des épreuves, oubliant généralement, aussitôt après, les notions mémorisées ; l'enseignant adopte une stratégie «*inversée*» en concevant et programmant l'apprentissage en vue de son évaluation, au lieu de l'inverse[1]. Beaucoup de ce qui est appris s'en va dès la pression des examens passée, parce que c'était uniquement cette pression qui avait poussé à apprendre. Et la plupart du temps, l'évaluation des connaissances ou des élèves, sommative, ne forme pas, n'améliore pas ceux-ci mais les juge (et les condamne) en dernier ressort. Sélection oblige : sélection d'une minorité, hier d'auxiliaires coloniaux, aujourd'hui, de cadres du public et du privé.

---

[1] L'orientation exclusive du système éducatif vers une fonction de sélection de l'élite sociale, la «*noblesse d'Etat*», selon le terme de Bourdieu (1989), a un impact préjudiciable sur la qualité de l'enseignement et sur les pratiques pédagogiques. Comme le dit si bien Jessua (1993), «Les critères et modalités d'évaluation ont, en effet, une influence déterminante sur l'interprétation des programmes par les maîtres et leur mise en œuvre finale dans les classes. Ils donnent un certain contenu au concept de réussite scolaire et orientent les attentes et les efforts des enseignants et des enfants en ce sens. Ils désignent certaines matières, certains savoirs et savoir-faire (ceux qui sont pris en compte et valorisés au niveau du C.E.P.) comme prioritaires et amènent, finalement, à réduire les intentions pédagogiques des maîtres et les ambitions des élèves à l'atteinte de ces seuls objectifs. Actuellement, «la pédagogie s'arrête au CE1» dit un maître burkinabè, résumant ainsi l'ampleur du phénomène. En effet, dès ce moment, les enfants sont littéralement dressés en vue de la réussite au certificat : mémorisation à outrance, préparation 'mot à mot' des réponses aux questions les plus fréquentes etc.» (p. 63).

2. La révolution pédagogique des TICE comme opportunité offerte à l'Afrique pour rattraper son retard éducationnel

La mondialisation, avec l'effacement des frontières nationales et le développement des TIC, invite à une réforme profonde des systèmes éducatifs africains et le changement de leur finalité sélectionniste actuelle. L'éducation n'aura d'impact sur les économies africaines que si elle est largement diffusée, en ses plus hauts niveaux et de façon permanente et continue. C'est une question de survie pour l'Afrique si tant est vraie la conclusion tirée par la Banque mondiale dans son rapport sur le développement dans le monde 1998-1999 sous le thème «*Savoir et développement*», conclusion selon laquelle, entre les pays développés et les pays en développement, «*plus que dans le patrimoine des connaissances, c'est dans la capacité à inventer que le décalage se fait sentir. Et les disparités que font apparaître certains grands indicateurs de la création du savoir sont en fait bien plus grandes que les écarts de revenus entre pays riches et pays pauvres*».

La Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, tenue le 9 octobre 1998 sur le thème «*l'enseignement supérieur au XXIe siècle : vision et actions*», constatait que :

> La seconde moitié de ce siècle restera dans les mémoires la période de l'histoire de l'enseignement où celui-ci aura connu la plus spectaculaire expansion : les effectifs à l'échelle mondiale ont en effet plus que sextuplé, passant de 13 millions d'étudiants en 1960 à 82 millions en 1995. Mais c'est aussi la période où l'on aura vu s'élargir encore, bien qu'il fût déjà immense, le fossé entre pays industriellement développés et pays en développement - en particulier les pays les moins avancés- en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur et à la recherche et les ressources qui leur sont consacrées… Sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés. Le partage des connaissances, la coopération internationale et les nouvelles technologies peuvent offrir de nouvelles possibilités d'y parvenir (UNESCO, 1998).

Des 82 millions d'étudiants existant dans le monde en 1995, l'Afrique n'en comptait que 900 000, soit 0,01% du total mondial, alors qu'elle représentait près de 10% de la population du globe. Elle avait 184 étudiants pour 100 000 habitants, contre 712 dans l'ensemble du Tiers monde et 2 900 dans les pays développés.

2.2.1. Des techniques et des espaces plus étendus

Si les mutations économiques et politiques ont été préparées et rendues possibles ou renforcées par les mutations scientifiques et technologiques connues sous le vocable de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), encore que certains estiment qu'il y a tellement longtemps qu'elles existent que le qualificatif de nouvelles ne sied plus, il faut reconnaître que la globalisation actuelle amplifie le champ aussi bien spatial que technique et la profondeur, l'impact de ces TIC, notamment au niveau de l'éducation (on parle alors de TICE).

On avait connu les radios scolaires dans les années 60-70 - en fait, même dès l'époque coloniale, en 1946 au Kenya, en Tanzanie, au Nigeria et au Congo belge - et l'Office français des techniques modernes d'éducation (OFRATEME) créé en 1970 publiait une revue (Media) pour ces techniques. Malgré l'ambition affichée de ces techniques pédagogiques de couvrir des espaces relativement larges (e.g. Afrique de l'Ouest francophone), en dehors de leurs supports techniques (radio ou télévision) effectivement nouveaux dans le paysage scolaire africain, les contenus restaient limités aux connaissances traditionnelles, même s'ils avaient l'avantage supplémentaire d'avoir été sélectionnés et préparés par les meilleurs pédagogues de ces espaces géoéducatifs.

Les TICE actuelles non seulement sont portées par des techniques autrement plus performantes et sophistiquées tout en étant de plus en plus accessibles et manipulables par un plus grand nombre de personnes, mais aussi, et surtout, rassemblent et diffusent plus d'informations et de connaissances organisées ou savoirs créés par des spécialistes de la planète entière. De ce point de vue, la «*cité éducative*» dont rêvaient les réformateurs éducationnels des années 70, en tête desquels le ministre français de l'Éducation, Edgar Faure (1972)[1] ,

M. Edgar FAURE, Président de la Commission Internationale sur le Développement de l'Education, communément appelée *Commission Edgar Faure* a soumis à la 7ème Conférence générale de l'UNESCO qui l'a adopté, un rapport plaidant l'idée de la cité éducative en ces termes : «Au lieu de déléguer le pouvoir éducatif à une seule structure hiérarchique verticale constituant un corps distinct au sein de la société, tous les groupes, les associations, les syndicats, les communautés locales et organisations intermédiaires doivent assumer leur part de responsabilité éducative...» (p. 163).

prend des dimensions planétaires et aussi universelles en ce sens que tout le monde est potentiellement capable d'enseigner à et d'être enseigné par tout le monde, à tout moment et en tout lieu, à commencer par chez soi.
Pour les pays comme le Burkina Faso, l'Ethiopie, la Guinée, le Mali, le Niger et le Tchad qui attribuent leur retard scolaire au manque de moyens pour construire des écoles et recruter des maîtres, se pose là le défi de résoudre ce problème, au prix, il est vrai, de l'équipement et du renouvellement périodique sinon fréquent des didacticiels.

Les TICE n'ont pas besoin de béton pour transmettre leurs messages. Elles peuvent donc multiplier de façon exponentielle, les effectifs d'apprenants. Elles permettent à un nombre réduit d'enseignants d'interagir avec une multitude d'élèves, sans le biais des stéréotypes inhibiteurs et en ayant à leur disposition et à la disposition de leurs élèves, les ressources pédagogiques et scientifiques du globe entier. A condition, bien sûr, que ces enseignants soient recrutés et formés à un niveau élevé leur permettant de faire de l'ingénierie pédagogique.

2.2.2. De nouveaux rapports pédagogiques

Les anciennes techniques éducatives nécessitaient le cadre classique de la classe avec le maître comme interacteur entre la radio ou la télévision et les élèves, ce qui limitait cette interactivité. L'ordinateur offre aujourd'hui la possibilité d'une interactivité individualisée et simultanée de tous les élèves avec le didacticiel (Dieuzeid, 1994).

Non seulement cette interactivité de l'élève avec la machine amplifie l'action du maître, surtout dans les classes primaires comme secondaires à très gros effectifs, mais aussi elle change les rapports entre l'élève et le maître. Les inévitables biais et/ou stéréotypes, surtout sexistes, qui interviennent actuellement et pratiquement partout dans les rapports directs avec le maître peuvent être atténués avec *«des évaluations standardisées comme les questions à choix multiples (QCM)»* (Sery 2000 : 28-29, p. 28).

Les élèves peuvent être moins complexés des corrections faites par l'ordinateur qui, lui, ne sera pas programmé pour porter de jugement sur l'élève traité souvent de «*nul*» par le maître. L'ordinateur pourrait ainsi aider l'enseignant à minimiser l'évaluation sommative s'occupant des connaissances acquises et (dé) montrées et à procéder davantage à des évaluations formatives en suivant

et en corrigeant la démarche cognitive et les raisonnements de l'apprenant, comme le préconisait déjà le ministre Alain Savary[1]

Les rapports pédagogiques entre enseignants et élèves vont connaître aussi un grand changement du fait que les premiers ne seront plus les seules sources de savoirs ou d'informations et les seconds, de simples récepteurs consommateurs de ces savoirs et connaissances.

2.2.3. Des cycles et programmes scolaires plus flexibles

Les cycles scolaires pourraient être restructurés dans le sens d'une plus grande flexibilité pour tenir compte des vraies différences d'aptitudes entre les élèves ou en fonction des menus scolaires et professionnels choisis. Il y a plus de trente ans qu'Ivan Illich (1971) avait dénoncé les méfaits du corset de l'école obligatoire pour les mêmes tranches d'âge et suggéré son remplacement par un système plus souple constitué de bons à utiliser selon un plan de formation individuelle. Son utopie est aujourd'hui plus réalisable qu'il y a trente ans, grâce aux TICE.

Les programmes aussi subiront une restructuration pour s'adapter à la quantité et au rythme de production des informations et des savoirs. Leur découpage actuel en disciplines plus ou moins cloisonnées n'est pas de nature à créer la synergie nécessaire pour un apprentissage autonome et intégré des connaissances. Albert Jacquard (1998) critiquait ce découpage en le comparant à un «*shopping list*». Selon lui, les programmes officiels sont semblables à la liste que la mère remet à l'enfant lorsqu'elle l'envoie faire les courses. «*Tu dois apprendre le théorème de Pythagore*» sonne comme «*surtout, n'oublie pas le pain*». Année après année, l'élève remplit son sac à provisions, qui devient ainsi de plus en plus lourd, comme est toujours de plus en plus lourd le cartable dont il est encombré au départ vers l'école. Les enseignants ne sont plus alors que les équivalents de fournisseurs plus ou moins spécialisés. Au collège, passer d'un cours de chimie à un cours de géographie est comme aller, au marché, de la boulangerie à la charcuterie (p. 17).

---

[1] Selon le ministre Savary " Dans la mesure où les nouvelles technologies promeuvent des formes de communication entre les personnes, entre les pairs, entre les futurs évaluateurs et les évalués, on peut envisager d'autres formes d'évaluation possibles, plus qualitatives cette fois grâce à l'interactivité. En effet, elles seront capables de rendre visible le processus emprunté par un élève, ses stratégies de connaissance " (cité par Sery, 2000 : 28-29, p. 29).

Maryline Baumard (2000 : 26-27) propose de remédier à cela par une intégration synergétique. Ainsi, enseigner revient … à offrir aux élèves la capacité à donner du sens au flot d'informations disponibles. Car, dans un monde changeant, il est nécessaire de contextualiser ce qu'on apprend. Pour être mieux à même de mesurer la portée d'une information, il faut être capable de faire intellectuellement des liens, comme cela se passe sur Internet. Il faut «*intégrer les données dans les informations, les informations dans les savoirs et les savoirs dans la connaissance, afin que les informations premières se transforment en un ensemble cohérent porteur de sens, et permettant d'éviter 1'info-pollution*». Sinon la révolution de l'information ne sert à rien (p. 27).

Les moyens modernes d'information et de communication dispensent les enseignants d'être des bibliothèques et des archives vivantes et les élèves d'être les petits rayons de ces bibliothèques. Ils leur permettent et leur imposent de développer de nouvelles compétences : celles consistant à savoir «*apprendre à apprendre*», comme dirait Bertrand Vergely (2000) ou à acquérir et transmettre le *«bonheur d'apprendre»*, comme dirait François de Closets (1996). Sans compter le fait, pour les étudiants et les chercheurs, d'avoir un large et rapide accès à pratiquement toutes les bibliothèques du monde, patrimoine effectif de l'humanité entière comme le souligne justement Philippe Quéau (2000 : 66-69).

3. Les défis posés par la mondialisation et les TICE aux systèmes éducatifs africains

3.1 Les atouts et les conditions : les nouveaux discours internationaux sur le rôle du savoir dans le développement

Ce qui vient d'être dit est sans doute le futur présent pour certains pays développés[1] et qui ont foi en leur système éducatif comme arme de cette nouvelle guerre, la troisième que le président Richard Nixon (1980) disait être la guerre économique. Une guerre qui, sans tuer physiquement - du moins pas instanta-

[1] Selon *Le Monde de l'éducation* (N° 287 de décembre 2000), «En juin 2000, en France, 98% des lycées, 94% des lycées professionnels et 90% des collèges sont connectés et les 100% devraient être atteints au cours de l'année. Le retard se situe au niveau des écoles primaires, dont seules 35% étaient connectées à cette date. Un sous-équipement qui devrait être résorbé d'ici à fin 2001» («un grand bond… et beaucoup de questions», par Rémi Baroux, pp. 20-22, p. 22)

nément - n'en est pas moins féroce, obligeant tout le monde à y participer, y compris les pacifistes (les tiers-mondistes hier, les altermondialistes aujourd'hui) qui ne peuvent se faire entendre qu'en utilisant les mêmes armes que ceux qu'ils combattent : l'information, la technologie et … l'argent !

Pour les pays en développement en général, africains en particulier, lanternes rouges de la course au progrès, les défis sont immenses. Mais, il ne faut pas être afro-pessimiste. Il faut considérer la mondialisation actuelle moins comme une catastrophe et un risque de largage des pays pauvres comme le craint le Groupe de Lisbonne (1995) que comme une opportunité à saisir pour rattraper notre retard historique en empruntant des raccourcis. L'exemple du Japon qui a misé sur le niveau technologique le plus élevé comme levier de son développement est un premier élément d'encouragement dans l'afro-optimisme. Ceux qui sont nés juste après la seconde guerre mondiale savent que «*japon*» signifiait au milieu du siècle passé «*mauvaise qualité*». Aujourd'hui, c'est un label de haute qualité technique. Un autre exemple édifiant plus récent est celui de l'Inde. Selon Jacques Bonjawo (2003): en l'espace de quelques années, l'Inde, pays agricole pauvre et protectionniste, s'est transformée en un formidable concurrent dans le domaine de la création, la transformation et la maintenance de logiciels..... Selon les spécialistes, le nombre d'utilisateurs d'Internet en Inde devrait passer de 250 000 en janvier 2000 à plus de deux millions avant la fin de l'an 2002.

Le gouvernement a mis un accent sur le développement des infrastructures téléphoniques. En effet, le Premier ministre, Atal Behari Vajpayee, a fait de la promotion des technologies de l'information un «*but stratégique*» et affirme vouloir mobiliser les ressources financières nécessaires à une véritable Silicon Valley en Inde. Ainsi, l'Inde est le deuxième exportateur mondial de software, avec 2,3 milliards de dollars pour l'année fiscale qui s'est achevée en mars 1999, soit une augmentation de 56% par rapport à l'année précédente. (pp. 158-159)

L'optimisme se fonde davantage sur le fait que, pour la première fois dans l'histoire connue de l'humanité, tous les peuples ont l'occasion de participer au virage qui s'amorce, même s'il n'y a aucune certitude de peser lourd sur le cours de cette histoire. Pour une fois, les armes pourraient être égales si réellement comme les chantres de la mondialisation le disent, il s'agit de la matière grise.

Dans ce contexte, il appartient aux Africains d'afficher leurs ambitions, avec d'autant plus d'assurance que - Dieu merci ! - la matière grise, l'intelligence ou

le bon sens cartésien est la chose la moins mal partagée au monde. Le manque de ressources naturelles des uns, l'enclavement géographique des autres, les aléas climatiques de certains autres encore ne doivent plus être des prétextes pour traîner ou laisser traîner la majorité de la population à la queue du classement mondial.

La Banque mondiale concluait son rapport sur le développement dans le monde axé sur le rôle du savoir dans ce développement en soulignant les risques d'aggravation des inégalités tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des pays, surtout les moins développés «*où une élite fortunée file sur les autoroutes de l'information, alors que le reste de la population est prisonnier de l'analphabétisme*». Pour éviter cette fracture que l'on qualifie de numérique, selon la Banque, «*chaque pays, chaque population doit s'attaquer à ces problèmes à sa façon, en tenant compte de la multiplicité des modes d'acquisition des connaissances et de la diversité des structures et normes qui peuvent aider à remédier aux inadéquations de l'information. Les pauvres, qui sont les premières victimes de ces inégalités, seraient aussi les premiers bénéficiaires de stratégies de développement qui visent à remédier à la situation*».

Cela veut dire qu'il faut que les Etats africains élaborent des politiques éducatives ambitieuses et des stratégies audacieuses axées sur des offres éducatives les plus larges, les plus ouvertes et les plus élevées possibles.

3.2 Elaborer une politique éducative ambitieuse avec des stratégies audacieuses

Beaucoup d'Africains ont dû noter la petite phrase du directeur général du FMI lors du Sommet africain sur l'emploi tenu à Ouagadougou en septembre 2004 : «*le FMI n'a jamais imposé les PAS* !». Il faut le prendre au mot et revoir les politiques éducatives tracées à partir du diagnostic sévère établi par la Banque mondiale des systèmes éducatifs africains et la proposition de solution mettant l'accent presqu'exclusif sur le développement de l'enseignement de base au détriment des niveaux supérieurs.

L'argumentaire de la Banque mondiale était basé sur la supériorité nette de la rentabilité sociale de l'éducation de base sur celles des autres niveaux : 26% pour le primaire, 17% pour le secondaire et 13% pour le supérieur. Encore que les lecteurs attentifs du rapport de la Banque mondiale ont pu être frappés et troublés par le fait qu'immédiatement après cette démonstration statistique, le rapport y ait mis un bémol en disant que les données utilisées pour le cal-

cul de rentabilité du primaire avaient été collectées une dizaine d'années auparavant et que, depuis lors, avec l'accroissement du taux de scolarisation primaire, il était probable que le taux de rentabilité ait un peu diminué ! Au risque de redondance, les propos de la Banque mondiale méritent d'être intégralement rapportés pour situer le lecteur sur les bases, pour le moins fragiles, des politiques sectorielles éducationnelles accordant la priorité à l'éducation de base. Selon la Banque mondiale (1988), un examen récent des études qui ont été faites, dans 16 pays d'Afrique, sur les coûts et les avantages de l'éducation, montre que la rentabilité sociale des investissements d'éducation en Afrique est en moyenne de l'ordre de 26% pour le primaire, de 17% pour le secondaire et de 13% pour le supérieur. Ce sont là des taux qui paraissent incontestablement intéressants par rapport à beaucoup d'autres formes d'investissements, mais sont peut-être surévalués car les données sur lesquelles beaucoup de ces estimations reposent datent, en moyenne, de 10 ans et il y a eu une expansion considérable de l'éducation depuis lors. Une étude plus récente concernant le Kenya indique que les taux de rentabilité ont légèrement baissé et que la différence considérable (9 points de pourcentage) observée dans le passé entre l'éducation primaire et secondaire a peut-être complètement disparu, ce qui dénoterait que l'éducation primaire n'a plus la même valeur de rareté relative (voir l'encadré 2-1). Cela dit, cette étude n'en confirme pas moins qu'à ces deux niveaux d'éducation, compte tenu des autres facteurs, les taux de rentabilité demeurent appréciables (de l'ordre de 12%) (pp. 22-23).

Mais ce qui trouble davantage aujourd'hui, c'est que la même institution internationale, comme déjà dit plus haut, écrive sans sourciller que «*plus que dans le patrimoine des connaissances, c'est dans la capacité à inventer que le décalage se fait sentir. Et les disparités que font apparaître certains grands indicateurs de la création du savoir sont en fait bien plus grandes que les écarts de revenu entre pays riches et pays pauvres*» et que l'UNESCO enfonce le clou en affirmant que «*sans établissements d'enseignement supérieur et de recherche adéquats, permettant de constituer une masse critique d'individus qualifiés et éduqués, aucun pays ne peut assurer un authentique développement endogène et durable et les pays en développement et les pays les moins avancés, en particulier, ne peuvent espérer réduire l'écart qui les sépare des pays industriellement développés*».

La foi en l'éducation, notamment son niveau supérieur, comme puissant moyen de développement devrait se traduire, pour les pays en quête de développement, en particulier les pays africains, par des politiques éducatives au moins aussi ambitieuses que celles des pays développés. Ces derniers, par

leur propre pratique, montrent le chemin à suivre, eux qui, comme souligné plus haut, semblent s'être construits et se maintenir comme nations modernes et performantes par leur système éducatif.

3.3 Le défi de la rentabilisation des moyens

A moins qu'on ne réédite la politique coloniale d'une éducation primaire suffisante pour les nègres, ceux de l'ancienne colonisation et les «*nègres*» d'aujourd'hui, les marginalisés sociaux, correspondant à la politique économique d'encouragement à rester dans le secteur primaire, les Africains ne peuvent pas se satisfaire de la politique actuelle dans le domaine de l'éducation.

Certes, il est légitime d'accorder à tous un minimum d'éducation et de leur permettre de compétir pour l'accès à des niveaux supérieurs avec le soutien du budget public. Mais, est-ce là la meilleure stratégie de rentabilisation de ce budget que tous savent squelettique ? N'est-il pas possible voire indispensable et urgent, de développer simultanément les niveaux supérieurs, surtout le niveau universitaire et de recherche - une bonne recherche supposant un bon enseignement supérieur, comme semble l'avoir oublié le rapport de la Banque de 1988 -, afin de créer cette masse critique d'individus qualifiés dont parle l'UNESCO, capables d'améliorer la qualité en même temps que la quantité des élèves et écoliers ? A quoi bon vouloir atteindre à tout prix des taux élevés d'inscriptions primaires si la qualité laisse à désirer[1] ? C'est un véritable gâchis et une insulte à la dignité africaine !

La rentabilisation des moyens financiers, matériels et humains pour le développement de l'éducation de base peut et doit se faire à travers la synergie avec les autres niveaux d'éducation. Dans cette optique, il faut revoir les modali-

---

Par exemple, l'évaluation des programmes 1989 de l'enseignement de base amène Claude Jessua (1990) à conclure que «*Les résultats au plan des acquisitions sont médiocres. En français, 25% seulement des élèves sortant du CM2 s'avèrent capables de lecture courante de textes simples, 20% peuvent rédiger une petite rédaction décrivant une situation familière, pratiquement aucun n'est capable de lecture fonctionnelle (consulter une table des matières, travailler à partir d'un mode d'emploi, d'une fiche technique, etc.) En mathématiques, la plupart des élèves n'ont acquis que l'arithmétique de base à la fin du primaire. Les quatre opérations sont maîtrisées, ainsi que les règles de mesure, mais les performances en résolution de problèmes et en mesure effective du temps et de l'espace sont très médiocres*» (p. 3). Une situation qui s'est à peine améliorée si l'on en croit les plus récentes évaluations des acquis scolaires. Ainsi, par exemple, en 2005, seulement 39,9% des élèves du CE2 ont la moyenne en français et 38% ont la moyenne en mathématiques, avec des écarts importants et statistiquement significatifs entre la zone rurale (respectivement 36,3% et 35,3%) et la zone urbaine (respectivement 48,4% et 44,5%).

tés de recrutement et de formation des enseignants, surtout ceux du primaire. Sous prétexte de réduire les coûts unitaires élevés de l'éducation de base, dus à la part des salaires des enseignants (jusqu'à 98% en 1985 au Burkina Faso, par exemple), les Etats africains ont accepté avec la Banque mondiale de ne les former qu'en un an afin de les payer un peu moins cher que ceux formés en deux ans, certains africanistes ayant trouvé qu'il n'y avait pas de lien entre la qualification académique des maîtres et les performances des élèves. Ainsi, par exemple, Jarousse et Mingat (1993) disent que «*On observe une structure décroissante du rapport coût-efficacité lorsqu'on considère des niveaux de qualification de plus en plus élevés. Les gains marginaux en termes d'acquisitions des élèves sont décroissants, alors que le coût marginal en termes de salaires est pour sa part, croissant. Lorsqu'on passe des instituteurs adjoints (IA) aux instituteurs (I), le coût de cette politique est relativement substantiel (+ 8 400 F CFA par élève), alors que le gain d'acquisition est nul (il est même en moyenne négatif selon les estimations effectuées précédemment) ; le fait de passer d'un instituteur adjoint à un instituteur ne saurait avoir, par conséquent, aucune justification sur la base d'une analyse coût-efficacité.» (pp. 195-196)*

De toute évidence, et malgré toute l'admiration que l'on peut avoir pour le dévouement des enseignants ainsi formés, leur niveau actuel de recrutement et de formation n'est pas suffisant pour le travail d'ingénierie pédagogique qui s'annonce. Même les enseignants du primaire des pays développés recrutés, eux, au niveau de la maîtrise et fondés, de ce fait, à se faire appeler «*professeurs des écoles*», ne sont pas jugés assez préparés pour affronter les nouveaux défis pédagogiques. Il faudra donc trancher entre des économies de bouts de chandelles aujourd'hui et le grand pari de l'investissement dans le vrai savoir et la vraie intelligence. Il faut arrêter les manoeuvres des gourous clandestins, indigènes ou allogènes, engageant les enfants africains à travailler de leurs dix doigts cependant que les leurs travaillent avec leurs milliards de neurones. Il faut de vrais débats nationaux, avec tous les vrais acteurs du système éducatif et les partenaires techniques et financiers. A partir de dossiers solides articulés autour de choix fondamentaux de projets de sociétés.

3.4 Le défi de la sélection/formation d'élites du futur (visionnaires)

L'éducation ne devrait plus être ce qu'elle a été jusqu'ici : un simple instrument de sélection de l'élite sociale de commandement et de gestion. Une telle élite sociale, chez les Africains, comme chez l'une de leurs anciennes puissances

colonisatrices, la France, est essoufflée. Depuis une trentaine d'années, il y a en France de nombreuses critiques concernant la sélection précoce et la formation de ses élites au simple commandement, au «*management*», sans capacités réelles d'anticipation. Selon Michel Crozier (1995), par exemple, toute société a besoin d'élites. Elle les sécrète et les forme avec des méthodes qui lui sont propres et ces élites jouent un rôle dans son mode de gouvernement. Les différences étaient autrefois entre élites fondées sur la naissance et élites ouvertes à tous les talents par le système des concours. La France a longtemps été considérée comme étant à l'avant-garde du fait de l'organisation égalitaire qu'elle avait progressivement développée. Mais la grande différence se fait aujourd'hui entre société à élites larges, diversifiées, relativement faciles d'accès, et élites plus fermées, moins nombreuses et formées selon le même moule. A cet égard, le modèle français est maintenant en perte de vitesse car il ne peut répondre aux changements accélérés que nous connaissons: dans ce monde de la complexité, il est indispensable de disposer de responsables d'origines diverses pour permettre la concertation des points de vue et l'expérimentation (p. 32)[1].

Ce dont on a besoin, ce sont des élites «*visionnaires*» lesquelles ne peuvent émerger que dans un environnement social pétri d'idéal de progrès. Selon l'Observatoire International des Tendances Sociologiques (Foreseen), «*l'élitisme ne réside pas dans les personnes ... pas plus dans les caractères des individus eux-mêmes mais dans le modèle de fonctionnement social, la philosophie du progrès, la morale collective qu'ils savent s'approprier. La fonction visionnaire ne réside pas dans la formation personnelle du leader, son expérience passée ni sa personnalité mais dans sa capacité à projeter un scénario du futur, un projet de société, un espoir de mode de vie*» (p. 54).

3.5 Le défi d'une éducation de qualité pour tous

3.5.1 Appliquer les constitutions

La première des choses à faire est de rendre effectives les dispositions légales contenues dans les constitutions africaines, faisant de l'éducation un droit pour tout citoyen et un devoir pour l'Etat. Ces dispositions fondamentales sont souvent vidées de leur substance par de «*vulgaires*» décrets d'application stipu-

[1] Voir aussi la critique des élites formées à l'ENA, faite par un énarque près de la retraite sous le pseudonyme de «Saint-Guillaume», 1984.

lant que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit «*dans les limites des possibilités d'accueil*». Une violation de la Constitution dont le Professeur Joseph Ki-Zerbo (2003) décrit bien le processus en ces termes «*C'est une pratique fréquente en Afrique qui permet d'échapper à la Constitution en se réfugiant sous la loi, alors que la Constitution est supérieure à la loi ... Les constitutions africaines offrent un tableau mirifique des droits humains, mais ces droits sont «dégonflés» par la loi, puis par des décrets, selon les besoins des régimes au pouvoir. Si bien que nous avons des régimes qui brandissent devant tout le monde des constitutions magnifiques. En réalité, ils les détruisent au fil des ans au profit de l'exécutif et aux dépens des pouvoirs législatifs des Assemblées.*» (pp. 112-113).

Sans vouloir recréer le nationalisme qui a présidé hier à la mise en place et qui préside aujourd'hui à la révision périodique des systèmes éducatifs occidentaux, notamment français, les Etats africains doivent en tirer les leçons pour créer un système éducatif réellement ouvert à tous leurs concitoyens, à toutes les compétences (intelligences), à tous les âges, à tous les niveaux.

Les responsables africains doivent se débarrasser de cette idée fausse que la qualité, l'excellence, est incompatible avec la quantité. Comme souligné plus haut, l'élite de demain, visionnaire, ne peut naître qu'au sein de la masse et non à travers un artifice d'anoblissement presque de naissance par la sélection trop précoce. Malgré le fait que la France n'ait pas appliqué le principe de l'égalité républicaine proclamée, elle a partagé avec ses partenaires de l'OCDE l'argumentaire en faveur de ce principe : celui du calcul froid de son avantage social et économique. Voici comment Pierre Laderrière, ancien chef de programme à l'OCDE, justifie cette stratégie: il faut insister sur un point important : sur le plan méthodologique mais aussi en fait idéologique, l'OCDE a toujours travaillé en faveur de l'égalité des chances dans les systèmes éducatifs. Pourquoi ? Parce qu'on ne voulait pas qu'il y ait éventuellement une insuffisance dans la main-d'œuvre qualifiée à la disposition de l'économie. Les responsables de l'OCDE, les dirigeants des États n'étaient pas forcément des thuriféraires socialisants de l'égalité des chances, mais ils le devenaient quasi automatiquement par la nécessité de mettre à la disposition de la société des personnes ayant les compétences les plus élevées possibles (2002).

3.5.2 Détecter et développer toutes les intelligences

Si la relative stabilité des choses, des économies et des relations internationales du siècle passé a pu miser sur un ou deux types de compétences intellectuelles, celui langagier et celui logicomathématique en ignorant les sept autres, à en croire certains chercheurs, notamment Howard Gardner (1996)[1],

d’autres, comme Dortier (2002: 58), y ajoutant ce qu'ils appellent «*l'intelligence collective*[2]», le millénaire naissant en a montré les limites de vision, d'anticipation et de communication. A vrai dire, nul ne sait la combinaison de compétences qui permettra à une nation de faire face à un avenir complexe et rapidement changeant. Si l'objectif de l'éducation n'est pas d'exclure des citoyens en concentrant les ressources nationales pour récompenser les lauréats de la compétition, alors, il faut développer des initiatives pour faire en sorte qu'éclosent les mille fleurs qui font nos sociétés, notre monde, pour qu'éclose cette intelligence collective.

---

[1] Il s'agirait, selon Gardner de:

a. *L'intelligence langagière qui* est une compétence dont la forme la plus accomplie est celle du poète.
b. *L'intelligence logicomathématique qui* est une aptitude à la logique, aux mathématiques et aux sciences.
c. *L'intelligence spatiale qui* est la capacité à agir dans un univers spatial en s'en construisant une représentation mentale. Les marins, les ingénieurs, les chirurgiens, les sculpteurs, les peintres...ont une intelligence spatiale hautement développée.
d. *L'intelligence musicale* qui est la quatrième forme d'intelligence et les musiciens célèbres comme Bernstein et Mozart, par exemple, étaient dotés.
e. *L'intelligence kinesthésique qui* est la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens en utilisant tout ou partie de son corps. Les danseurs, les athlètes, les chirurgiens et les artisans font possèdent ce type d'intelligence à un plus haut degré que tous les autres.
f. *L'intelligence interpersonnelle* qui est la capacité à comprendre les autres, ce qui les motive, comment ils travaillent, comment agir avec eux. Les bons vendeurs, les politiciens, les enseignants, les cliniciens et les guides spirituels possèdent cette forme d'intelligence à un plus haut niveau.
g.L'intelligence *intra-personnelle* qui est liée à la précédente, mais tournée vers l'intérieur. C'est la faculté de se former une représentation de soi précise et fidèle, et de l'utiliser efficacement dans la vie.

[1] Selon Dortier, «l'intelligence doit être «collective». N'est-ce pas sur ce modèle que fonctionnent les réseaux dits connexionnistes en informatique (des «micro agents intelligents» qui agissent en interaction)? N'est-ce pas le modèle d'Internet, où chacun apporte sa pierre à un cerveau planétaire en train de se construire par auto-organisation ? N'est-ce pas le modèle du cerveau lui-même, ou chaque neurone apporte sa contribution à une intelligence globale ? N'est-ce pas enfin le modèle de la science contemporaine, où les grandes équipes pluridisciplinaires ont succédé au temps des génies solitaires? Bref, on ne manque pas de modèles pour justifier l'idée que l'intelligence est, par nature, collective. L'intelligence collective est désormais le credo de toute philosophie managériale ou éducative. La pensée ne peut être l'attribut d'une personne (un chef omniscient), mais doit être partagée au sein d'une équipe. L'intelligence collective devient «citoyenne» lorsque l'on ne s'en remet plus aux seules décisions d'experts, mais que l'on fait participer tous les acteurs à la résolution d'un problème» (2002, p. 58).

3.5.3 Une meilleure éducation permanente des adultes

Le défi de l'école primaire universelle, gratuite de 6 à 16 ans et partiellement sans murs, sera de déceler et de faire s'épanouir ces fleurs culturelles et intellectuelles ainsi que cette intelligence collective. Ce défi sera relevé avec des parents qui pourront mieux suivre le travail des enfants, grâce à la formation permanente des adultes qui aura remplacé le système d'alphabétisation actuelle. Ce système est limité, dans la plupart des pays africains francophones, à la formation initiale sans celle complémentaire technique spécialisée, plus utile aux apprenants. Par ailleurs, faute de documents de soutien, les alphabétisés de la formation retombent dans l'analphabétisme. L'éducation des adultes à promouvoir sera plus ouverte, plus fonctionnelle et plus efficace, grâce, notamment à l'utilisation des TIC. Butcher (2004) estime, en effet, que: les TIC ont un rôle clé à jouer pour améliorer les perspectives de formation qui s'offrent aux adultes, notamment parce que les avantages des TIC conviennent à la solution des problèmes d'alphabétisation élémentaire et technologique :

- dans les pays en développement, les pauvres ont des caractéristiques démographiques diversifiées et sont largement dispersés sur le territoire ; les TIC incorporent des méthodes d'enseignement à distance pouvant être adaptées à diverses populations.

- Un nombre limité d'enseignants ont reçu une bonne formation en alphabétisation des adultes; les bons enseignants sont un élément essentiel à la qualité de l'enseignement et à la motivation des apprenants ; l'emploi des TIC pour la formation des enseignants s'est avéré très efficace.

- Le contenu linguistique et culturel des outils employés dans les cours d'alphabétisation convient rarement à des groupes différents. En particulier, le matériel d'enseignement en langues autochtones est rare ; aujourd'hui, les TIC facilitent l'adaptation de la documentation dans d'autres langues.

- Enfin, les TIC employées en alphabétisation et en éducation fondamentale concourent souvent au développement de capacités «*technologiques*» ou «*numériques*», qui sont des compétences jugées essentielles dans une économie moderne. Ainsi non seulement les TIC offrent-elles de nouvelles façons de dispenser l'enseignement, mais les compétences axées sur les TIC sont elles-

mêmes un produit éducatif de première importance (p. 122).

D'une façon générale, les TIC sont un puissant moyen d'autonomisation des pauvres. Selon Narayan (2004), «*dans le monde en développement, les technologies de l'information et de la communication (TIC) créent des opportunités d'autonomisation économiques et sociales ainsi que des politiques qui sont favorables aux personnes pauvres. Les téléphones cellulaires, les télécentres et d'autres solutions novatrices fournissent peu à peu aux pauvres - qui demeuraient à l'écart de la révolution technologique - des moyens peu onéreux d'accéder aux TIC. Les TIC, en ouvrant la voie aux communications et en disséminant l'information, aident les personnes pauvres à surmonter leurs lacunes en termes de pouvoir et de moyens d'expression, même lorsque des lités structurelles existent dans la distribution des actifs traditionnels comme l'éducation, la terre et les finances*» (p. 103).

Il y a divers enjeux dans le développement de l'éducation des adultes par l'université africaine : (a) des enjeux économiques concernant la compétitivité des travailleurs adultes ; (b) des enjeux sociaux consistant à anticiper les changements sociodémographiques marqués par le vieillissement de la population, l'allongement et la diversification consécutifs des activités ; (c) des enjeux culturels consistant à accroître le potentiel d'innovation et d'invention contenu dans l'expérience des adultes ; (d) des enjeux politiques consistant à faire participer davantage les adultes aux prises de décisions à tous les niveaux et à redéfinir les finalités de l'éducation pour satisfaire ce besoin de participation de tous au développement (voir Sanou, 2000 : 87-93). Il s'agira pour l'université africaine en général et burkinabè, en particulier de prendre la mesure de ces enjeux et d'y répondre efficacement et rapidement. La France, jusqu'ici le modèle académique des pays africains francophones, a, pour sa part, pris des mesures législatives pour valider les acquis professionnels (1985) et, de façon plus générale, les acquis de l'expérience (2002).

3.5.4 Une université ouverte à tout et à tous

La nouvelle formation permanente des adultes bénéficiera de l'appui scientifique de l'université dont les missions auront été élargies en même temps que clarifiées. Les défis qui se posent aux systèmes d'enseignement supérieurs africains en général et burkinabè en particulier, ont été bien appréhendés par William Saint (1992) comme l'avait reconnu le séminaire de septembre 1998 sur le thème «*l'Université de Ouagadougou au 21e siècle : à la recherche de*

l'efficacité et de la performance». Selon cet auteur, «*les objectifs qui ont guidé les universités africaines pendant la période de l'après-indépendance étaient des réponses aux conditions et aux besoins qui prévalaient à cette époque. [...] Ces conditions ont à présent changé substantiellement et les besoins que les universités africaines affrontent ont changé en conséquence. Les économies nationales et les marchés nationaux de l'emploi sont actuellement beaucoup plus intégrés dans et affectés par les systèmes économiques et marchés internationaux de l'emploi. Le rythme croissant du progrès scientifique a produit une gamme de nouveaux développements - de la biotechnologie agricole aux matériaux synthétiques et aux systèmes d'information informatisés- qui se sont conjugués pour court-circuiter le précédent avantage comparatif de beaucoup d'économies africaines, souvent lourdement dépendantes de l'exploitation des ressources naturelles et de l'exploitation des matières premières. L'avantage économique est maintenant de plus en plus basé sur l'efficacité de la gestion automatisée et sur les capacités des ressources humaines nationales à gérer ces systèmes de plus en plus complexes. Le rythme rapide du changement technologique signifie que les retombées économiques iront beaucoup plus vraisemblablement aux systèmes de production qui possèdent flexibilité et adaptabilité. Ce que les universités africaines sont appelées à apporter - tout comme dans tous les pays à travers le monde - ce sont des diplômés qui soient des penseurs aussi bien que les praticiens (des gens qui résolvent des problèmes), des gens qui peuvent tout à la fois générer des idées et des intuitions concernant les problèmes économiques, sociaux et culturels généraux et lutter avec les demandes quotidiennes de l'entreprise publique et privée*» (p.79).

Le séminaire avait également esquissé les changements que l'université devrait introduire dans ses objectifs, programmes, méthodes et son public cible pour tenir compte du nouveau contexte. Les deux fils conducteurs ou principes de ces changements devraient être la *flexibilité et l'adaptabilité*. Cela devrait permettre de tenir compte de la diversité du public (jeunes et adultes), de leurs aptitudes, centres d'intérêts et projets socioprofessionnels ainsi que des conditions de vie et d'études devenues plus précaires. D'où la nécessité de briser le cloisonnement entre les disciplines voisines et même moins voisines par des systèmes d'escaliers permettant aux néophytes d'une discipline dont la compréhension élémentaire s'avère nécessaire pour l'élargissement d'une autre déjà bien maîtrisée d'y accéder (U.O, 1998 : 147-172).

Il faut se réjouir de ce qu'une des principales propositions faites par ce sémi-

naire et concernant l'enseignement modulaire soit appliquée même si c'est avec beaucoup de maladresses et sans la restructuration conséquente des cours offerts dans les différents UFR pour permettre aux étudiants de composer leur menu de formation en piochant dans ces cours. Et cela, grâce à l'ordinateur, même si certains l'ont abusivement attribuée à la *refondation* survenue à la suite de la crise universitaire de 2000. Il faut aussi se réjouir qu'une proportion croissante d'étudiants (estimée à 11% en 2000 par Charlemagne Zannou) recourt à l'ordinateur et à Internet aussi bien pour leurs activités personnelles (69%) que pour leurs études (53%), les étudiants en économie représentant la grande majorité des utilisateurs du Net : 35%, contre des proportions variant entre 1% et 8% pour les douze autres disciplines mentionnées (Lacroix, 2003, p. 69).

Il reste cependant encore beaucoup à faire si nous ne voulons pas voir notre université balayée par le cyclone actuel des réformes en cours dans le monde (voir, en annexe 3, les grands points de réforme dégagés par le symposium international sur la réforme de l'enseignement supérieur, tenu à Bangkok le 27 avril 2004 sous l'égide de la Banque mondiale).
Une réforme urgente, en amont de celle de l'université, est la contribution de celle-ci à la réforme de l'enseignement secondaire en rapport avec les principaux responsables de cet ordre d'enseignement : les inspecteurs et enseignants.

3.5.5 Un corpus d'enseignement secondaire général pour un apprentissage plus autonome

Les inspecteurs de l'enseignement secondaire avaient initié en décembre 2000, une réflexion sur le thème: «*quel enseignement secondaire et quel encadrement pour le 21e siècle ?*». Ils avaient alors constaté que le fonctionnement actuel de ce niveau d'enseignement ne lui permet pas de former des élèves capables d'apprendre de façon autonome et rationnelle et de profiter de la masse d'informations que la mondialisation va déverser de plus en plus sur eux. Cela du fait de la spécialisation précoce (dès la seconde pour les cycles longs et dès la sixième, pour les cycles courts) vers des séries avec des coefficients si disparates qu'ils encouragent les élèves à négliger les matières à faibles coefficients et à étudier les autres de façon purement opportuniste, avec, pour résultat final, que le programme scolaire manque son objectif de formation d'esprits scientifiques.

Ils avaient constaté, par ailleurs, que le volume de ce programme, gonflé et de plus en plus compartimenté au fil du temps par l'expansionnisme disciplinaire, avait pour effet d'enlever aux élèves le goût d'apprendre pour «*le bonheur d'apprendre*».

Pour remédier à tous ces dysfonctionnements et préparer les élèves à s'intégrer dans la communauté nationale et internationale du 21ème siècle grâce à une plus grande ouverture d'esprit, il faut revoir les programmes du secondaire afin de mettre en place un corpus d'enseignement général articulant les différentes disciplines pour doter les élèves d'un esprit scientifique, d'une capacité d'expression et de communication indispensables à la vie du monde en gestation.

Les inspecteurs de l'enseignement secondaire s'étaient engagés à changer leur approche. Ce personnel devrait se préoccuper moins du contrôle administratif des enseignants et davantage de l'élaboration et du suivi d'un nouveau programme tel qu'envisagé et de l'expérimentation d'une nouvelle pédagogie basée sur l'exploitation des erreurs des élèves, plus propice à l'apprentissage que la seule recherche des réponses correctes. Les rapports entre les différents acteurs scolaires s'en trouveraient améliorés[1] .

CONCLUSION

Même si dans la présente réflexion ici et là, on indique que l'on peut optimiser certains moyens, il est certain que cela ne suffit pas à répondre à la question lancinante «*avec quoi et avec qui allons-nous opérer toutes ces réformes que nous jugeons vitales* ?». La réponse à ces deux questions est la même : avec nous, les Africains ! Nous, à la fois comme acteurs et comme vecteurs !

Les réformes esquissées ci-dessus, ne pourront se faire que pour et par des sociétés africaines déterminées et mobilisées, dans le cadre de projets de sociétés ayant fait l'objet de vrais débats démocratiques. Parce qu'il s'agit de projets de sociétés à long terme mais dont les images et les bases se construisent aujourd'hui. La réflexion a été amorcée il y a déjà une dizaine d'années, sur le plan technique, au sein de groupes ou de cellules de prospective et de planification stratégique avec comme horizons, une génération (25-30 ans),

[1] Pour les détails de l'argumentaire en faveur d'une réforme des programmes autour d'un corpus d'enseignement secondaire général, voir Fernand Sanou : «quel enseignement secondaire et quel encadrement pour le 21e siècle ?» in Annales de *l'Université de Ouagadougou*, série A, vol. XIV, 2002, pp. 29-71.

sous l'impulsion de l'Association Futurs Africains (2003)[1] . Mais la mobilisation et la volonté politique ne semblent pas suivre.

Des nations soudées, gérant avec parcimonie et équité leurs ressources limitées et, surtout, déterminées à vaincre les adversités tant naturelles qu'humaines, peuvent faire des miracles comme l'Asie nous en a donné l'exemple, ces quarante dernières années. Les exemples de l'Asie et de l'Afrique que Jean-François Revel donnait comme exemples de prévisions des institutions internationales de développement non réalisées sont en même temps des exemples de «*miracle*» et de «*régression*» qu'une région peut faire dans le domaine économique.

Selon Revel, l'Asie, surtout l'Inde, considérées au début des années 70 comme vouées à la famine, exportaient peu après des denrées alimentaires ; la Corée du Sud, condamnée à l'assistance étrangère permanente et à une régression économique sérieuse, devenait une puissance industrielle avec un taux de croissance comprise entre 5% et 10%. Cependant que l'Afrique, dont on disait qu'«*au moins là ils mangent à leur faim, ce n'est pas comme en Inde»,* est devenue le continent de la famine chronique. *«En vingt ans, la population asiatique a augmenté de 50% et la production alimentaire par habitant a augmenté de 20%. En Afrique, au contraire, cette même production alimentaire par habitant a baissé au moins de 20% durant les quinze dernières années*» (1986 : 78).

La question des moyens matériels et financiers est, certes, une question importante mais non primordiale. Avant de chercher ces moyens, il faut savoir ce que l'on veut en faire et comment le faire. Et le «*compter d'abord sur ses propres forces*» n'est pas un simple slogan révolutionnaire ou une invite à l'autarcie, car, comme le rappelle si bien Ki-Zerbo (1992), nos ancêtres savaient que dormir sur la natte des autres équivalait à dormir par terre.
Il faut joindre nos voix à celle de notre jeune frère, Sylvestre Ouédraogo (2003), pour nous lancer cette interpellation :

[1]Selon l'animateur principal de cette association, Alioune Sall, trois études nationales prospectives avaient été entreprises avant 1990, au Sénégal, en Côte d'Ivoire et à Ile Maurice, 23 autres avaient été menées à partir de 1990, ainsi que trois études régionales.

«*Que dirions-nous si tous les étudiants d'un pays retournaient dans leurs villages respectifs pour alphabétiser la population pendant 3 mois, le temps que durent les vacances? Que dirions-nous si tous les étudiants en informatique consacraient vingt heures à apprendre à leurs voisins de quartier les rudiments de l'informatique et d'Internet ? Que dirions-nous si chaque travailleur contribuait pour 1.000 FCFA à l'achat d'un ordinateur pour les jeunes de quartier ? En faisant cela, on se passerait de l'aide étrangère qui, le plus souvent, est mal pensée, mal placée et mal gérée, et ne nous conduira pas à bon port…. Réveillons-nous donc et agissons avec nos maigres ressources comme le paysan a le courage de le faire même s'il n'espère pas la pluie aléatoire ! Demain commence aujourd'hui*» (pp. 246-247)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A NATION AT RISK: THE IMPERATIVE FOR EDUCATIONAL REFORM. A report to the Nation and the Secretary of education United States department of education by the National Commission on Excellence in Education.

BANQUE MONDIALE (1988): l'Éducation en Afrique au sud du Sahara. Pour une stratégie d'ajustement de revitalisation et d'expansion, Washington DC 1988.

BANQUE MONDIALE (1999): Rapport sur le développement dans le monde 1998-1999: le savoir au service du développement. Résumé.

BANQUE MONDIALE (2004): Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education. International Symposium on Higher Education Reform, Bangkok, 27April 2004.

BAROUX, Rémi (2000) : Un grand bond… et beaucoup de questions ", in Le monde de l'éducation n° 287, décembre 2000, pp. 20-22.

BAUMARD, Maryline (2000) : Connaissances : c'est déjà la révolution, in Le monde de l'éducation n° 287, décembre 2000, pp. 26-27.

BIANCHINI, Pascal (2004) : Ecole et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000). Paris : Karthala.

BONJAWO, Jacques (2003) : Internet, une chance pour l'Afrique, 2ème édition. Paris, Karthala.

BOURDIEU, Pierre (1989) : La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps Paris, Editions de Minuit.

BUTCHER, Neil ((2004) : L'infrastructure technologique et l'utilisation des

TIC dans le secteur de l'éducation en Afrique : Vue générale. Paris : Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre (GTEDAL).

CLOSETS (de), François (1996): Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine. Paris : Seuil.

DIEUZEIDE, Henri (1994) : Les Nouvelles Technologies. Outils d'enseignement. Paris : Nathan/UNESCO.

DORTIER, Jean-François (2002) : L'intelligence n'est plus ce qu'elle était, in Sciences Humaines, trimestriel n° 38 septembre-octobre-novembre 2002 : " L'abécédaire des sciences humaines ", p. 58

FAURE, Edgar (1972) : Apprendre à être. Rapport de la 7ème Conférence de l'UNESCO. Paris, UNESCO.

FORESEEN (Observatoire International des Tendances Sociologiques) (1997) : Quelles élites pour le XXIe siècle. Après l'âge du management gestionnaire, l'âge du leadership visionnaire ? Paris : Denoël.

FUTURS AFRICAINS (2003) : Afrique 2025. Quels futurs possibles pour l'Afrique au sud du Sahara ? Paris, Karthala.

GARDNER, Howard (1996) : Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Editions Retz.

GROUPE DE LISBONNE (1995) : Limites à la compétitivité. Vers un nouveau contrat mondial. La Découverte, Paris.

HARBISON, Frederick and MYERS, Charles (1964): Education, Manpower and Economic Growth. New York, Mac Graw-Hill.

ILLICH, Ivan (1971): Une société sans école. Paris, Editions du Seuil.

JACQUARD, Albert (1998): L'équation du nénuphar. Les plaisirs de la science. Paris : Calmann-Lévy.

JAROUSSE, Jean-Pierre et Alain MINGAT (1993) : L'école primaire en Afrique. Analyse pédagogique et économique. Paris, l'Harmattan.

JESSUA, Claude (1990): Évaluation des programmes de l'enseignement de base - Propositions pour leur amélioration. Rapport de mission, MEBAM, juin 1990.

JESSUA, Claude (1993) : Etude d'identification des besoins en éducation de base. Opérationnalisation du concept d'éducation de base en ce qui concerne les enfants d'âge scolaire et application aux programmes de l'école primaire au Burkina Faso. Rapport de mission, MEBAM - Décembre 1993.

KATZ, Michael B. (1971): «From Voluntarism to Bureaucracy in American Education». Sociology of Education, 44, NE3 (Summer) 1971: 297-332.

KERR, Clark (1963): The Uses of the University, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

KI-ZERBO, Joseph (1990) : Eduquer ou périr. Impasses et Perspectives Africaines. Paris, UNESCO-UNICEF, 1990.

KI-ZERBO, Joseph (sous la direction) (1992) : La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique. Paris, Karthala, 1992.

KI-ZERBO, Joseph (2003) : A quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein. Paris, Editions d'en bas, l'Aube …

LACROIX, Emmanuel (2003) : NTIC et Université au Burkina Faso. Etude réalisée par Emmanuel Lacroix, pdf.

LADERRIERE, Pierre (2002) : Les objectifs et les méthodes de l'OCDE, in Philippe J. Bernard : *Utopie et Innovation*, Communication aux Rencontres sur l'utopie par le «Club Utopie» de Prospective 2100 en juillet 2002, annexe «Quand l'OCDE imagine l'avenir de l'école».

Le monde de l'éducation n° 287, décembre 2000.

NARAYAN, Deepa (sous la direction) (2004) : Autonomisation et réduction de la pauvreté. Banque Mondiale/Nouveaux Horizons, 2004, ch. 5 : Les TIC et l'autonomisation, pp. 103-127

NIXON, Richard (1980), La vraie guerre. Paris, Albin Michel.

NYE, Joseph (1992) : Le leadership américain. Paris : Nouveaux Horizons.

OUÉDRAOGO, Sylvestre (2003) : L'ordinateur et le djembé. Entre rêves et réalités. Burkina Faso. Paris : L'Harmattan.

QUÉAU, Philippe (2000) : Le savoir appartient à l'humanité, in Le Monde diplomatique. Manière de voir 52 juillet-août 2000 : 66-69.

REICH, Robert (1993): L'Économie mondialisée. Paris : Dunod/Nouveaux Horizons.

REVEL, Jean-François (1986) : «Les causes du marasme africain», in Le Point, N° 738, 10 Novembre 1986, p. 78.

SAINT-GUILLAUME (1984) : Le gaspillage des élites. Confessions d'un nomenklaturiste français. Paris : Robert Laffont/Bonnel, 1984.

SAINT, S. William (1992): Universities in Africa. Strategies for Stabilization and Revitalization. The World Bank. Washington D.C.

SANOU, Fernand (2000) : Les enjeux d'un programme universitaire d'éducation des adultes (formation des formateurs), Revue du C.A.M.E.S. Série B, vol. 02, 2000, pp. 87-93.

SANOU, Fernand (2002) : «Quel enseignement secondaire et quel encadrement pour le 21e siècle ?» in Annales de l'Université de Ouagadougou, série A, vol. XIV, 2002, pp. 29-71.

SERY, Macha (2000) : Evaluer sans complexes, in Le Monde de l'éducation n° 287, décembre 2000, pp. 28-29.
UNESCO (1998) : Déclaration et cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, adoptés par la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. L'enseignement supérieur au XXIe siècle : vision et actions, 9 octobre 1998
Université de Ouagadougou (U.O.) (1998) : Actes du Séminaire sur le thème «*l'Université de Ouagadougou au 21e siècle : À la recherche de l'efficacité et de la performance*». Ouagadougou 8-10 septembre 1998. Sous-commission Prospective «*L'Université de Ouagadougou à l'heure de la mondialisation*» in ch. 7 : 147-172.
VERGELY, Bertrand (2000) : Apprendre à apprendre. Milan Eds.
WISE, Christopher (1998): Chronicle of a student strike in Africa. The case of Burkina Faso. African Studies Review, 41, 2, 1998: 19-36.
ZANNOU, Charlemagne (2000): L'Internet au Burkina Faso. RIFOD, www.anais.org